Jetzt hatte Pöppelmann beide Schulen unter sich; die eine wurde an die Ecke der Neunten und Elm-Strasse verlegt (dem ehemaligen Lokal der Emigrantenschule), und im ersten Distrikt, an der Franklin-Strasse, östlich von der Main-Strasse, eine neue eröffnet.

So ist aus den allerbescheidensten Anfängen die deutsche Abteilung der öffentlichen Schulen Cincinnatis emporgewachsen und schickt sich an, mit 175 Lehrkräften und einer Schülerzahl von beiläufig 17,000 die Feier fünfundsiebenzigjährigen Bestandes zu begehen. Schon im Jahre 1841 äusserte eine Prüfungskommission, was gewiss heute wieder unterschrieben werden kann:

"The Examiners feel that they do no violence to the principle of nondiscrimination, when they mention with particular and deep interest the signal success of the schools for the benefit of our German population. The provision for these schools has been singularly wise; not wiser, however, than the election of teachers has been fortunate, in carrying out the benevolent and patriotic purpose of raising up, in our midst, a people of singular capacity and hope to aid a true American population, as a part of it, in developing and sustaining the great principles of Republican liberty."

Richtlinien für die Auswahl des Lesestoffes.

Von **Dr. J. B. E. Jonas,** Julia Richman High School, New York, N. Y.

(Schluss.)

Da bleibt als Problem der leidige vierte Termin (zweite Hälfte des zweiten Jahres). Gegen 100 Schüler an *einer* Schule gehen uns jeden Termin da verloren. Sollen diese alljährlich 200 Seelen ohne alle Ahnung von den deutschen Klassikern in die Welt geschickt werden? Die schwererlernte grammatische Formkorrektheit wird ihnen bald abhanden kommen. Sollen sie mit einigen Märchen und Novellen abgespeist von dannen ziehen, ohne von Schiller, Goethe, Lessing kaum auch nur gehört zu haben? Ich weiss sehr wohl, dass die vollen zwei Jahre zur sprachlichen Disziplin schwer erforderlich sind, und ich weiss auch, wie gefährlichen Boden ich hier betrete, auch bin ich persönlich und prinzipiell Lesebüchern, Chrestomathien, Bruchstücken abhold — sollte es aber nicht vielleicht doch möglich sein, unter geschickter Hand, mit vielleicht einigen nötigen Sprachveränderungen, Bahlsens Lieblingsidee, eines klassischen Lesebuches oder Lesebuches der Klassiker, zusammenzustellen, à la der Shakespearelesebücher und es unter geschickter Führung des Lehrers, mit nötigen Erklärungen und Erweiterungen, unbeschadet des sprachli-

chen Unterrichts, die Hälfte oder ein Drittel oder nur ein Viertel des vierten Termins zu benutzen, um dieser abgehenden Schülermasse doch eine Ahnung von Deutschlands klassischer Blüteperiode gewissermassen unterzuschieben und so mitzugeben? Blieben uns die Schüler bis zum 6. Termin, so wäre ich wahrlich der letzte, dies zu befürworten, aber mehr als die Hälfte geht uns nach dem 4. Termin verloren. Natürlich muss sich dies alles nach dem jeweiligen Material der Klasse richten. Ist diese besonders begabt und gut vorbereitet, so lässt sich das Aufnehmen der Klassiker leichter machen und z. T. als 'outside reading" erledigen. Ist sie besonders schwach, so unterbleibt es in dem Falle wohl am besten ganz. Möglich bleibt ja auch immer noch das Krückenhilfsmittel: englische Übersetzungen der deutschen Klassiker als Hausarbeiten aufzugeben. Jetzt komme ich zu dem engeren Thema:

III. Grundprinzipien bei der Wahl der Texte.

1. Die Texte müssen als erste und grundlegende Forderung natürlich ethischen Gehalt besitzen; „denn soviel Bereicherung und Verschönerung auch die Erziehung zum künstlerischen Verstehen und Geniessen unserem Leben bringt, die sittliche Bildung bleibt doch des Erziehers vornehmste und ernsteste Aufgabe." Nicht nur muss alles Unmoralische oder auch nur Anstössige, auch wenn es vom höchsten literarischen Rang ist, streng ausgeschieden werden, sondern es soll ein positiver, ethisch erhebender Inhalt angestrebt werden. Damit ist natürlich nicht gemeint, dass wir moralisierende Sonntagschullektüre unseren Jungen als Speise vorsetzen wollen, beileibe nicht; aber „Werke, die aus dem Geist des Zweifels, der Verneinung, des Unglaubens und Umsturzes entstanden sind, müssen wir ablehnen, als ungeeignet für die sittliche Bildung unfertiger Menschen, die erst eine Lebensanschauung gewinnen wollen" (Johannesson). Die Wahl muss unter Vorbehalt didaktisch-pädagogischer Gesichtspunkte geschehen, aber gerade bei den modernen deutschen Texten ist da wohl strenge Sichtung geboten, und gerade für uns, die wir zum grossen Teil doch Coeducation haben. „Wenn freudige Lebensbejahung, herzliche Liebe zu Gott und den Menschen, kraftvoller Wille zu löblichem Tun aus einem Buch von literarischem Wert zu uns redet, so begrüssen wir es als stillen Helfer am schweren Werk der Jugenderziehung."

2. Die Lektüre muss wirklichen gediegenen Gehalt und literarischen Wert besitzen. Man soll nichts lesen bloss der Sprache wegen. „Die Lektüre muss durch ihren würdigen Gehalt auf Gemüt und Charakter einen veredelnden Einfluss gewähren" (Matthias). Hier ist feiner Spürsinn und gewiegtes Urteil und vielseitiges Zusammenwirken sehr vonnöten. Nur leider zu oft wird lediglich nach dem Grad der grammatischen Schwierigkeit und des enthaltenen Vokabulars, fast aufs Geratewohl, die Wahl getroffen. In diesem Punkte könnten wir uns wohl an

unseren deutschen Kollegen ein Beispiel nehmen, die mit der eingehendsten Sorgfalt, mit aufopfernder Hingabe, von grossen Ausschüssen, einen Lektürekanon — ja viel mehr als einen — ausgearbeitet und veröffentlicht haben.

3. soll die Wahl nur solche Texte treffen, die in das Leben und in den Geist des deutschen Volkes sympathisch einführen. (Das Buch muss) „ein echt *deutsches* Buch" (sein), „ein Buch, in dem die Eigenart der deutschen Landschaft und des deutschen Volkstums, deutscher Gesinnung und Gesittung sich ausspricht". (Wir stützen uns) „auf die werbende Kraft solcher erhebenden und begeisternden Werke... der glühenden Vaterlandsliebe" (und sympathischer Einführung in das innigste Deutschtum und in das deutsche Gemüt) (Johannsson). Da sind erstens die Realien zu berücksichtigen und zweitens der deutsche Geist, wie er sich in der Literatur abspiegelt. Nun darf man aber beim ersten nicht am schalen Äusseren hängen bleiben: Bilder von Windmühlen, Bauernhöfen, Eisenbahnen, Militäruniformen machen schliesslich nicht den Kern des deutschen Wesens aus. Dazu gehört auch noch Kunst, Wissenschaft, Gemüt, Politik, Flotte, Verkehr, Technik, Kolonialwesen; dazu gehört: „Das Rauschen des deutschen Waldes und des deutschen Märchens, die deutsche Sage, das deutsche Lied; die deutsche Landschaft und das deutsche Volkstum; die deutsche Geschichte und die Denkmäler des deutschen Geistes — kurz *das Vaterland!*" (Goldschneider). Und so ist wohl zu bedenken, dass die höchste Potenz und Quintessenz der Volkseigenart sich doch schliesslich in Sprache, Kunst und Literatur abspiegelt. „Wer ein Volk will kennen lernen, der lerne seine Sprach'," sagt Rückert — und wir können getrost hinzusetzen: „Wer ein Volk will lieben lernen, der lerne seine Kunst;" oder wie Tennyson sagt: "It is the authors more than the diplomats who make the nations love one another;" oder wie Matthias so schön sagt: „Die Kunst ist als diejenige Weise zu betrachten, in der sich das innere Leben der Völker am unmittelbarsten und vernehmlichsten dem jugendlichen Gemüt offenbart." Nun sind wir da leider bei unseren deutschen Klassikern übel daran, indem die meisten uns betreffenden klassischen Stücke nichtdeutsche Gegenstände behandeln: Tell, Tasso, Iphigenie, Maria Stuart, Jungfrau von Orleans, Braut von Messina, Egmont. *Stofflich* wenigstens lässt sich da die deutsche Nationaleigenart nicht studieren. Unwillkürlich drängt sich einem Lessings Klage auf: „Der Charakter des deutschen Volkes besteht darin, keinen Nationalcharakter zu haben." — Doch ist nun dieser Punkt nicht so engherzig aufzufassen, als ob man einem Schüler, besonders zur Privatlektüre nicht auch mal etwas Deutsches über einen ihm ganz bekannten amerikanischen Gegenstand, z. B. einen Zeitschriftenartikel über amerikanisches Schulwesen oder Sport, oder die Eindrücke von Fulda oder Polenz in die Hände

geben könnte. Ja, es empfiehlt sich sogar, zuweilen eine deutsche Übersetzung eines dem Schüler besonders bekannten Werkes zu geben, z. B. etwas aus Dickens oder Scott, Uncle Tom's Cabin, Kipling u. s. w., eben gerade *weil* er es kennt und so flott weglesen kann. Dies macht ihm grossen Spass. Man darf eben auch mal naschen!

4. muss die Lektüre solcher Art sein, dass sie den Schüler fesselt. Das Buch muss *kindertümlich* sein. Die erste Voraussetzung für seine Wirkung muss sein, dass es der Teilnahme des Lesers begegnet. Das Buch muss dem Schüler Freude bereiten. Dann wird es auch Nutzen stiften. Dazu gehören Schlichtheit und Klarheit, Anschaulichkeit und Lebendigkeit, Gemütstiefe und Phantasiereichtum. Muss-Arbeit ohne inneren Trieb kann nie gute erzieherische Früchte treiben. Und die deutsche Jugendliteratur ist so reichhaltig und mannigfaltig, dass sie fast jeder Anforderung genügen kann. Zwei Gesichtspunkte sind da besonders zu beobachten: 1) sprachliche Anpassung —, der Text darf weder zu leicht, noch, ganz besonders, zu schwer sein, sonst wird das Interesse sofort getötet; und 2) muss der Inhalt sachlich ansprechen. Knabenlektüre für Mädchen, Kindermärchen für Erwachsene, ganz aus dem Zusammenhang gerissene Stücke „bald über Schnee und Stahlfederfabrikation, bald über Mithridates und den Heringsfang" (Lehmann) sind natürlich zu vermeiden. Es wird bei uns noch alles zu sehr über *einen* Kamm geschoren. Mich dünkt, gerade hier bleibt uns ein besonders dankbares Feld, auf dem noch viel Segen zu erarbeiten ist. Auch hier muss durch vorsichtiges, vernünftiges Zusammenwirken vorgegangen werden, denn nichts ist schwerer als einen neuen Text gerecht zu taxieren.

5. soll der Psychologie des Schülers, den Stufen seiner geistigen Entwicklung Rechnung getragen werden. Dass wir Anfängern, auch wenn sie vorgeschrittenen Alters sind, Märchen, Sagen und Fabeln vorsetzen, liegt ja in der Natur der Sache und in der leichten Sprache begründet; und weil es in fremder Sprache ist, so geniert dies auch den Schüler wenig. Später aber verliert diese Lektüre den Reiz. Der reifere Schüler will Wahrheit, Tatbestand, Geschichte, Realien. Der Wirklichkeitssinn und Tatendrang erwacht in ihm. Dann in den letzten Jahren genügt ihm auch nicht mehr Geschichte. Die ist *Vergangenheit* und hat keine direkte Beziehung auf die Probleme *unserer* Zeit. Er hört tagtäglich vom politischen und sozialen Ringen der Gegenwart, von ihrem religiösen, wissenschaftlichen und künstlerischen Suchen und Finden. Er ist jetzt Jüngling geworden und sehnt sich neben der kräftigen Speise der Klassiker auch nach Erörterung der Verhältnisse und des Tatbestandes der ihn umgebenden Gegenwart. Diesem Drang soll auch genügt werden durch Biographie, Reden, Briefe und Zeitschriftenlektüre.

6. Systematischer Aufbau. Es soll nicht *au hazard,* aufs Geratewohl, *eine* Erzählung und *eine* Novelle nach der andern wie Perlen auf

eine Schnur aneinander gereiht werden. Es sollte ein planvoller Aufbau und ein organisches Ineinandergreifen und Verarbeiten des Lesestoffes eins mit dem andern — und ebenfalls, wo möglich, ein Zusammenwirken mit andern Studien stattfinden, sei es nun nach inhaltlichem Zusammenhang oder nach literarischen Epochen oder sonstwie. So sollte z. B. Goethes Sesenheim und seine Friederike Brion-Lyrik zusammenhängend gelesen werden; Schillers ‚Der Dreissigjährige Krieg' und Wallenstein; so sollte ‚Höher als die Kirche' nicht mit Schülern gelesen werden, die nicht schon etwas über die deutsche Reformation gelernt haben. Auf diese Weise sollte der ganze Kursus einheitlich geplant werden, so dass man nicht nur vom Leichteren zum Schwierigeren schreitet, sondern dass sich das Folgende organisch zum Vorhergehenden verbunden verhalte und aus ihm hervorgehe. Das Committee of Twelve gibt, mit grossem Spielraum, Fingerzeige, und Bagster-Collins schlägt in der Cyclopedia of Education Folgendes vor: Im ersten Jahr: „allgemeine Einführung in das deutsche Leben"; zweites Jahr: „Erzählungen, Sagen und Märchen"; drittes Jahr: „Geschichtslektüre und erläuternde Biographie"; viertes Jahr: „Klassische Meisterwerke und Biographien von Goethe, Lessing und Schiller". Diese Vorschläge in Bausch und Bogen annehmen wird ja keiner, aber man sieht doch, dass man so die verschiedenen Elemente eng miteinander verweben kann. „Der Geist der Jugend soll nicht mit einer Ladung von Sammelgütern überschüttet werden, sondern das Ziel soll sein, das gediegene Wissen zu mehren und das gründliche Denken zu fördern, und ihnen so einen Talisman zu bieten gegen die ansteckenden Gemeinheiten minderwertiger moderner Literatur, die nicht geeignet sind, die Zeit mit edler Lektüre und edler Kunsterziehung auszufüllen" (Matthias).

7. ist es wohl kaum nötig zu erwähnen, dass diese *ausserklassische* Lektüre natürlich nur in mustergültiger Form die Sprache der *Gegenwart* benützen darf. Wir müssen den Pulsschlag des Lebens der Jetztzeit fühlen können. Solche Texte müssen entschieden sich auch eignen, das Sprachgefühl energisch zu fördern. Endlich

8. sollte das religiöse Empfinden und die religiöse Zugehörigkeit der Studierenden nicht ganz ausser acht gelassen werden. Berücksichtigen wir doch die jüdischen Feiertage, und wird in Deutschland auf die Konfessionen sehr feine Rücksicht genommen. Erst dieser Tage wieder ist mir so recht gegenwärtig geworden, wie ‚Höher als die Kirche', eine mir sehr sympathische Erzählung, die ich immer gern gelehrt habe, doch als Lektüre für jüdische Schüler sich schlecht eignet. Und wenn die Jungen auch als angeeignetes Wissen die Jungfrau Maria, Christus, die Messe, das Hochamt, Münster, die Wandlung u. s. w. kennen, intellektuell wissen, worum es sich handelt—die ganze Konnotation, die Innigkeit, der Zauber. der Heiligenschein des Erlebnisses und der Erinnerung, den diese Worte bei einem Christen heraufbeschwören, dies alles, das erwärmend, bele-

bend, erhebend um diese Wörter spielt, geht ihnen doch ab—kurz, ihr Herz und Gemüt ist leer und bleibt kalt, auch wenn der Kopf völlig begreift. Der holde Duft, der unendlich feine Schmelz des Ganzen bleibt ihnen fremd, geht ihnen verloren, — „alles Süsse, was Menschenbrust durchbebt; alles Hohe, was Menschenherz erhebt." Aber bleiben wir ruhig bei dem rein Intellektuellen stehen. Auch da hapert's genug. Im letzten Second Year Regents'-Examen * war das Übersetzungsstück „Marienkind". Ein Satz lautete: „Ich bin die Jungfrau Maria, die Mutter des Christkindleins." Einer unserer Schüler lieferte die folgende brillante Übersetzung: "I am Mademoiselle Marie, the mother of Christ's children." Ja, meine Herrschaften, wir lachen darüber; es ist für uns Unsinn. Versetzen wir uns aber in die Lage des Jungen, denken wir uns allen Religions- und Katechismusunterricht weg, betrachten wir den Satz unbefangen und aller christlichen Kenntnisse bar, so haben wir: „Ich bin die Jungfrau Maria", "I am Mademoiselle Marie"; „die Mutter des", "the mother of" — alles genau richtig! Es steckt nur *ein* kleiner grammatischer Fehler in der für uns so haarsträubenden Übersetzung. Wir sehen also, dass wir doch lange nicht alles *aus* dem Text *heraus*lesen, sondern auch gar vieles *hinein*lesen.

Ja, lesen, lesen, das ist unsere Lebensaufgabe, lesen *lernen* und lesen *lehren*. Und so schliesse ich mit zwei Zitaten über das Lesen. Goethe sagte am 25. Januar 1830 zu Eckermann: „Die guten Leutchen wissen nicht, was es einem für Zeit und Mühe gekostet, um *lesen zu lernen*. Ich habe 80 Jahre dazu gebraucht und kann noch jetzt nicht sagen, dass ich am Ziele wäre." Und in der ersten Epistel sagt derselbe:

„Liest doch nur jeder
Aus dem Buch *sich heraus,* und ist er gewaltig, so liest er
In das Buch sich *hinein, amalgamiert* sich das Fremde."

Tun wir dem Altmeister Goethe es nach, jeder in seinem bescheidenen Masse!

Bibliographie.

1. Lehmann, R., Der deutsche Unterricht.
2. Matthias, A., Geschichte des deutschen Unterrichts.
3. Goldschneider, P., Lesestücke und Schriftwerke im deutschen Unterricht.
4. Report of the Committee of Twelve.
5. Sweet, H., A Practical Study of Languages.
6. Brebner, M., The Method of Teaching Modern Languages in Germany.
7. Schintz, A., "Difference between the Work of the High School, College, and Graduate School" in Educational Review, October, 1913, p. 237.
8. Compte Rendu du Congrès de Langue et de Littérature Française tenu au Collège de la Ville de New York. New York, le 27 et le 28 Mars 1913.
9. Sallwürck, E. v., Fünf Kapitel vom Erlernen fremder Sprachen.

* Januar 1914.

10. Bahlsen, L., The Teaching of Modern Languages.
11. Breul, K., The Teaching of Modern Foreign Languages.
12. Bagster-Collins, E. W., German in Secondary Schools.
13. Jespersen, O., How to Teach a Foreign Language.
14. Johannesson, F., Was sollen unsere Jungen lesen. Berlin, Weidmann.
15. Report of the Modern Language Committee in The Reorganization of Secondary Education, Washington, D. C.
16. Report of the New England Modern Language Association, No. 2.
17. Price, Wm. R., "The Second Year of Modern Language," in School Review, January, 1913.
18. Cutting, Starr W., "The Teaching of German Literature in High Schools and Academies," in School Review, April, 1911, p. 217.
19. Die Neueren Sprachen: V, 543; X, 65, 133; XIV, 163, 275, 538; XV, 463; XVI, 193, 257; XVII, 340; XX, 397, 467; XXI, 28, 181; XXIII, 268 *et passim.*

The du-Row in a College German Class.

By **Prof. John A. Hess,** Indiana University, Bloomington, Ind.

Any one who has ever heard college graduates speak German has been impressed with their imperfect command of the familiar forms of address. As long as they used the pronoun *Sie,* the conversation moved along quite smoothly, but, as soon as they tried to speak to children using *du* and *ihr,* pronouns, possessives and verb-forms became hopelessly tangled. The reason for this state of things is not hard to discover. The students began the study of German as adults, were addressed with *Sie* by the teacher, and they in turn addressed the teacher with the conventional form. They have had practically no drill in the familiar forms.

In the high school this evil is not present to the same extent. The young pupils are addressed with their Christian names and, of course, with the pronoun *du.* The older pupils, who already consider themselves finished ladies and gentlemen, and the teacher are naturally addressed with *Sie,* and accordingly practice is afforded in both forms of address.

But how is this defect to be remedied in the case of college students? I have heard of college professors who call all the members of a German class simply by their surnames without the title *Herr* or *Fräulein* and then use the *du* and *ihr* just as in German secondary schools up to *Untersekunda;* e. g.: "Schmidt, hast du den Satz richtig geschrieben?" There would, however, seem to be certain serious objections to such a mode of procedure.

In the first place, there is not sufficient drill in the conventional forms of address, for by this practice the *Sie* form is limited to the times when the students address their teacher in the German tongue, and every